



Linx

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

51 | 2004

Théories de l'écriture et pratiques scolaires

Présentation

Jacques Anis et Catherine Boré



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/157>

DOI : 10.4000/linx.157

ISSN : 2118-9692

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2004

Pagination : 7-11

ISSN : 0246-8743

Référence électronique

Jacques Anis et Catherine Boré, « Présentation », *Linx* [En ligne], 51 | 2004, mis en ligne le 27 janvier 2011, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/157>

Département de Sciences du langage, Université Paris Ouest

Présentation

Jacques Anis et Catherine Boré

Ce numéro de *Linx* est né du prolongement d'une Journée d'études qui s'est tenue le 23 mai 2003 à l'université de Nanterre, et qui avait pour ambition de partir des pratiques d'écriture à l'école pour interroger de façon critique les théories de l'écriture en référence dans les programmes d'enseignement.

Premier problème : quelles théories ? Convoquer les théories de référence sous-jacentes dans les programmes, c'est en effet s'interroger sur une forme de transposition de ces modèles et théories, souvent masquée, implicite, qui nécessite d'abord qu'ils soient identifiés.

Ainsi, alors que la critique génétique, la psychologie cognitive, la linguistique textuelle et les théories des genres et des discours sont rapidement identifiables - sinon toutes comme théories, du moins comme des productrices de modèles -, on ne peut pas considérer l'informatique et les nouvelles technologies de l'écriture comme du « théorique », mais plutôt comme du « théorisable », moyennant le recours à, ou la construction de modèles théoriques. Par ailleurs, on ne peut ignorer le rôle important des théories de l'apprentissage, notamment les apports de Vygotski, mais à condition de les articuler avec les précédentes. On a tôt fait de s'en remettre pour cela à la « didactique ». Celle-ci doit-elle être alors définie comme théorie à la fois médiatrice et fédératrice de toutes celles dont elle se nourrit, tout en restant une discipline universitaire autonome, spécialisée comme théorie d'une discipline scolaire « le français », et plus particulièrement de « l'écriture »¹ ? Sa place au croisement des théories, des modèles et des pratiques de l'écriture, la met plutôt en position de critique, comme le rappellera ici même Y. Reuter.

Les programmes constituent donc un concentré, très peu explicite, de recours – direct ou indirect – à ces théories, qu'il s'agit donc de « désintriquer » de leur contexte pour mieux voir leurs lieux de conflits et d'accords.

¹ Voir à ce sujet l'important colloque « *L'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique* » organisée par l'INRP à Paris en mai 2002, en association avec les IUFM de Grenoble, Midi-Pyrénées, Nord-Pas-de-Calais, et les universités de Lille III, Metz, Paris V. On peut consulter pour les « Actes » le numéro 26-27 de *Repères* et le numéro 115-116 de *Pratiques*.

On peut le faire en partant des questions transversales que posent les « pratiques » - si l'on entend par là l'activité tout à la fois réflexive et agissante d'une communauté discursive instituée par et dans l'école.

Celles-ci ont en effet légitimité à interroger les théories qui leur servent de référence. Ainsi les versions appauvries, caricaturales, des modèles cognitifs de l'écriture selon la version simplifiée de Hayes et Flower première manière (1980²), proposent dans les programmes de collège³ une vision très discutable du modèle de production d'écrits, réduit à la tripartition « planification » « mise en texte » « révision ». Il n'est pas sûr que le modèle plus élaboré de 1996 échappe davantage aux reproches de technicisme et de mentalisme (la pensée préexiste à l'écriture). Ce modèle atomise la tâche d'écriture en sous-tâches et sous-compétences, autonomes. Il semble aussi que les procédures soient sérielles et non parallèles, ce qui en fait un modèle simpliste, même au sein des recherches en psycholinguistique ou en neurosciences. Or ce modèle est présenté de façon unilatérale dans les programmes. Pourtant comme le souligne excellemment A. Piolat dans son article ici même, d'une part ce n'est là qu'un modèle parmi beaucoup d'autres, plus élaborés, plus pertinents ; d'autre part, comme tous les autres, il n'a aucunement vocation à « l'application ». De quelle « application » serait-il susceptible d'ailleurs, sinon de calquer un sujet réel sur un sujet virtuel ? Cette pente scientiste peut tenter l'école. En réalité, la vraie question est peut-être celle de la compatibilité de ce modèle, revu et corrigé par les programmes, avec les recherches en critique génétique sur l'activité du sujet. La critique génétique, implicitement présente dans les programmes de l'école et du collège sous la forme de la reconnaissance du travail au brouillon⁴, insiste sur les traces écrites de l'activité du sujet, traces matérialisées dans les ratures et systématisées dans l'abstraction que constitue la réduction des opérations de réécriture à quatre possibilités : ajout, suppression, substitution, déplacement. Comment l'école fait-elle la synthèse d'un sujet de laboratoire et d'un sujet de l'écriture ? Le peut-elle sans une pensée critique ? Voilà un premier débat ouvert.

Un second ensemble de questions touche celui de la langue, des genres et de la norme.

Les enseignants connaissent – en principe – plusieurs modèles typologiques des discours et des textes, mais un seul s'est imposé dans les « pratiques », celui de la typologie des textes de J.M. Adam⁵, au détriment par exemple, des recherches

² voir les références dans l'article d'A. Piolat, dans ce même numéro.

³ Programmes de 1996, et compléments pour les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

⁴ Ainsi que l'a exposé en détail Almuth Grésillon, directrice de l'ITEM (Institut des textes et Manuscrits Modernes), au cours de la table ronde qui terminait la journée. On se reportera à : Grésillon, A. (1994) : *Éléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes*, Paris, P.U.F. avec le concours du C.N.R.S.

Voir ici même l'article de Cl. Fabre, pour une synthèse.

⁵ Adam, J.M. (1992) : *Les textes, types et prototypes*, Nathan-Université.

effectuées par J.P. Bronckart⁶ sur les genres de discours, fortement appuyées sur les travaux de Vygotski⁷ ou encore celles de F. Rastier⁸ sur la textualité.

Or les « pratiques » montrent, obstinément, l'existence de genres spécifiquement scolaires, – descriptions, petits romans, comptes rendus, argumentations, portraits, écritures « de soi », suites de récits etc, genres « intermédiaires », genres « seconds » pour reprendre un vocabulaire vygotkien, dérivés des genres publics, qui ne cadrent pas du tout avec les modèles proposés par la typologie d'Adam⁹. Plutôt que de normaliser les genres qui naissent et se développent spécifiquement à l'école, l'urgence serait de décrire leur fonctionnement. Pour cela, il faut se doter de modèles complexes, comme le montre J.P. Bernié dans son article, et l'on voit dès lors comment les pratiques pourraient être productrices de savoirs nouveaux, en réaction contre un applicationnisme stérile et voué à l'échec. On voit aussi en quoi l'outil informatique pourrait ne pas seulement constituer une technologie d'appoint : à l'aide de logiciels appropriés¹⁰ (ou remaniés), une caractérisation automatique des textes scolaires en genres et sous-genres pourrait être envisagée.

Enfin les pratiques bousculent la norme, générique on vient de le voir, mais aussi linguistique et textuelle. La langue écrite des élèves est peut-être moins connue qu'on le pense, surtout si on l'envisage uniquement en termes d'erreurs, de manque, et de fautes. La salutaire « grammaire des fautes » d'H. Frei¹¹, conjuguée au courant socio-constructiviste de la psychologie sociale, entraîne un nouveau regard sur l'écriture des élèves : repérer moins les erreurs identifiables que celles qu'on peut difficilement cerner, réduire ou décrire. Il y a encore beaucoup à apprendre en ce domaine, où l'étude des brouillons est précieuse par les essais qu'elle dévoile, chez les élèves, d'une exploration des limites de la langue. Il faut convenir en effet d'une certaine impuissance des modèles de linguistique textuelle à rendre compte des dysfonctionnements en jeu dans la progression thématique, les formes inattendues de discours rapporté, d'enchaînement causal¹² etc., ce qui entraîne les maîtres à stigmatiser ce qu'ils ne peuvent expliquer. Or, comme le faisait remarquer F. François¹³ lors de la table ronde qui s'est tenue à la fin de la Journée d'études :

⁶ Bronckart, J.P. et al. (1985) : *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.P. (1996) : *Activités langagières, textes et discours*, Delachaux et Niestlé.

⁷ Voir aussi le numéro de *Langages* 153, mars 2004.

⁸ Rastier, F. (1989) : *Sens et textualité*, Paris, Hachette, et surtout (2001) : *Arts et sciences du texte*, PUF.

⁹ On convient bien volontiers qu'il n'était pas dans l'intention de J.M. Adam de proposer des modèles homogènes, (et encore moins pour la didactique !), mais des types de séquences abstraites combinables. Il reste que l'effet de typification est ce qui a été retenu de ses recherches.

¹⁰ Un essai a été tenté avec le logiciel « Tropes ». Voir les développements de M.L. Elalouf et Ch. Bouillon dans l'ouvrage à paraître, M.L. Elalouf (direction) : « Ecrire entre 10 et 14 ans, un corpus, des analyses, des repères pour la formation », CRDP Versailles/CDDP 91.

¹¹ Frei, H. ([1929], rééd.1993) : *La grammaire des fautes*, Paris-Genève, Slatkine-reprints.

¹² Voir les articles de C. Boré et C. Masseron, ici même.

¹³ François, F., philosophe, linguiste, professeur émérite à l'Université Paris V.

Voir François, F. (2004) : *Enfants et récits, mise en mots et « reste »*. Presses universitaires du Septentrion.

(...) La tradition pédagogique met, sans doute, trop l'accent sur les progrès nécessaires et non pas sur ce qui ne progresse pas comme (dans la plupart des cas, au moins dans notre pédagogie) le dessin. Ni non plus sur ce que chaque enfant est capable de produire à partir de ses difficultés, de ses ignorances et non de ses acquis positifs¹⁴. Ce qui est justement caractéristique des textes (oraux ou dictés) de maternelle et qui disparaît un peu après. Ce qui nous conduirait à revenir sur l'opposition que j'avais essayé de mettre en place entre norme nécessaire et surnorme, celle qui écarte en termes justement de proximité du langage adulte ou de "beau langage" ce qui nous semble inadéquat (...). L'opposition norme-surnorme pourrait alors être au centre de l'étude même des textes, qui, aussi bien dans leur production que dans leur réception, comportent forcément de l'inattendu. Car, après tout, recevoir un texte, c'est, sur la base d'une certaine communauté, entrer en rapport avec ce qu'on n'aurait pas pu produire.

Au fond, les pratiques conduisent à interroger particulièrement les sciences du langage, dans leurs propres limites, et, solidairement, dans leurs rapports avec des disciplines connexes (psychologie cognitive, sémiolinguistique de l'écrit¹⁵, linguistique et stylistique des genres et des textes, manuscriptologie, analyse des discours, sociolinguistique de la variation etc.). Et c'est dans la diversité des croisements et des regroupements qu'il revient au didacticien et au pédagogue de faire des choix, plutôt que de chercher une impossible synthèse.

Chacune des contributions, à sa manière, tente justement certains croisements et regroupements.

Claudine Fabre, dont le travail a joué un rôle central dans l'intégration de la critique génétique à la didactique de l'écriture dégage les trois apports de cette problématique de recherche : elle permet d'analyser les activités d'écriture, elle amène à concevoir l'écriture comme travail et comme recherche, elle met le sujet écrivain au centre de sa production. Quel que soit le résultat final, l'observation des copies témoigne des activités épilinguistiques et métalinguistiques et de l'investissement du sujet dans son écriture.

Jean-Paul Bernié analyse le contexte de la production d'écrit en élaborant la notion de communauté discursive. À travers les activités de formulation et de reformulation, l'élève se construit « une position d'énonciateur-praticien pertinente pour le champ de savoirs en jeu » : la problématique est illustrée par une séquence pédagogique menée en collaboration par le professeur de sciences et le professeur de français dont l'objectif est d'acquérir à travers les activités d'écriture la notion de caractère héréditaire et la découverte des outils langagiers pour l'exprimer. L'article amène à s'interroger sur la discipline « français ».

¹⁴ Nous soulignons.

¹⁵ Voir les travaux de J. Anis sur les récentes formes d'écriture numériques générées par l'informatique et le nouveau rapport à l'écriture qui s'ensuit. Voir aussi les articles de S. Plane et N. Marty, ici même.

C'est aux interrogations suscitées par la Journée d'étude « Quand les pratiques scolaires interrogent les théories et modèles de l'écriture » qu'Yves Reuter propose une réponse. Après avoir défini la didactique de l'écriture, il analyse ses rapports difficiles avec les disciplines contributives sous trois angles : « défense du territoire », « critique de l'applicationnisme », « confrontation interdisciplinaire ». Il propose de nouvelles modalités de dialogue. Il revient enfin sur les spécificités de la didactique de l'écriture : la focalisation sur les écrits des élèves et l'interdisciplinarité structurelle nécessaire pour leur analyse.

Annie Piolat analyse le tournant pris par les recherches récentes en psychologie cognitive sur le processus d'écriture : le processus d'écriture reposerait sur la régulation de l'effort cognitif par les différentes instances de la mémoire de travail. Des travaux comparant la prise de notes et la production d'un texte inédit sont un exemple de cette nouvelle orientation.

Sylvie Plane propose pour rendre compte de la production scripturale avec le traitement de texte les notions de contrainte et d'heuristique qui appréhendent un même phénomène, respectivement sous un angle négatif (la contrainte) et sous un angle positif (l'heuristique). Comme tous les outils d'écriture l'ordinateur apporte des contraintes techniques qui interagissent avec les contraintes, psycholinguistiques et linguistiques, ainsi que celles qui découlent des consignes et du texte produit.

Catherine Boré s'appuie sur l'étude des variantes touchant le discours rapporté dans les brouillons des élèves pour faire apparaître un gradient dans le rapport à la norme. Les flottements entre discours indirect, discours direct libre, discours indirect libre, que l'on trouve également dans les textes littéraires, témoignent du processus à travers lequel le jeune scripteur tente de construire un « centre de conscience autre ».

Car est un connecteur de justification beaucoup plus complexe qu'on ne le dit habituellement. Caroline Masseron nous invite à dépasser le cadre phrastique et à adopter celui de la grammaire de discours pour analyser les « paradoxes de *car* » et comprendre les écarts relevés dans les copies. *Car* se révèle comme un instrument polyvalent pour lier les phrases mais son emploi répété pourrait révéler une faiblesse argumentative et une réticence à utiliser la subordination.

Marie-Laure Elalouf expose les problèmes méthodologiques apparus dans la constitution par une équipe de l'IUFM de Versailles d'une base de données recueillant des textes d'élèves accompagnés des scénarios didactiques des séances où ils ont été produits. L'analyse du corpus fait apparaître la complexité des relations entre situation d'enseignement et apprentissage, qui passent par des médiations, telles que le discours de l'enseignant, les interactions et le rapport à l'écrit au sein de la classe. L'article est illustré par l'analyse de séquences didactiques du CM2 à la 5ème mettant en jeu la description.

Le rapport à l'écriture a-t-il été modifié par l'introduction des ordinateurs ? Nicole Marty tente de répondre à la question à partir des témoignages d'une dizaine d'enseignants de cours moyen. Ceux-ci mettent en lumière l'émergence d'écrits spécifiques suscités par ces nouveaux environnements de travail et l'interaction entre l'écriture scolaire et les pratiques d'écriture des élèves à la maison, interaction qui suscite une certaine inquiétude chez l'enseignant quant à son rôle spécifique.